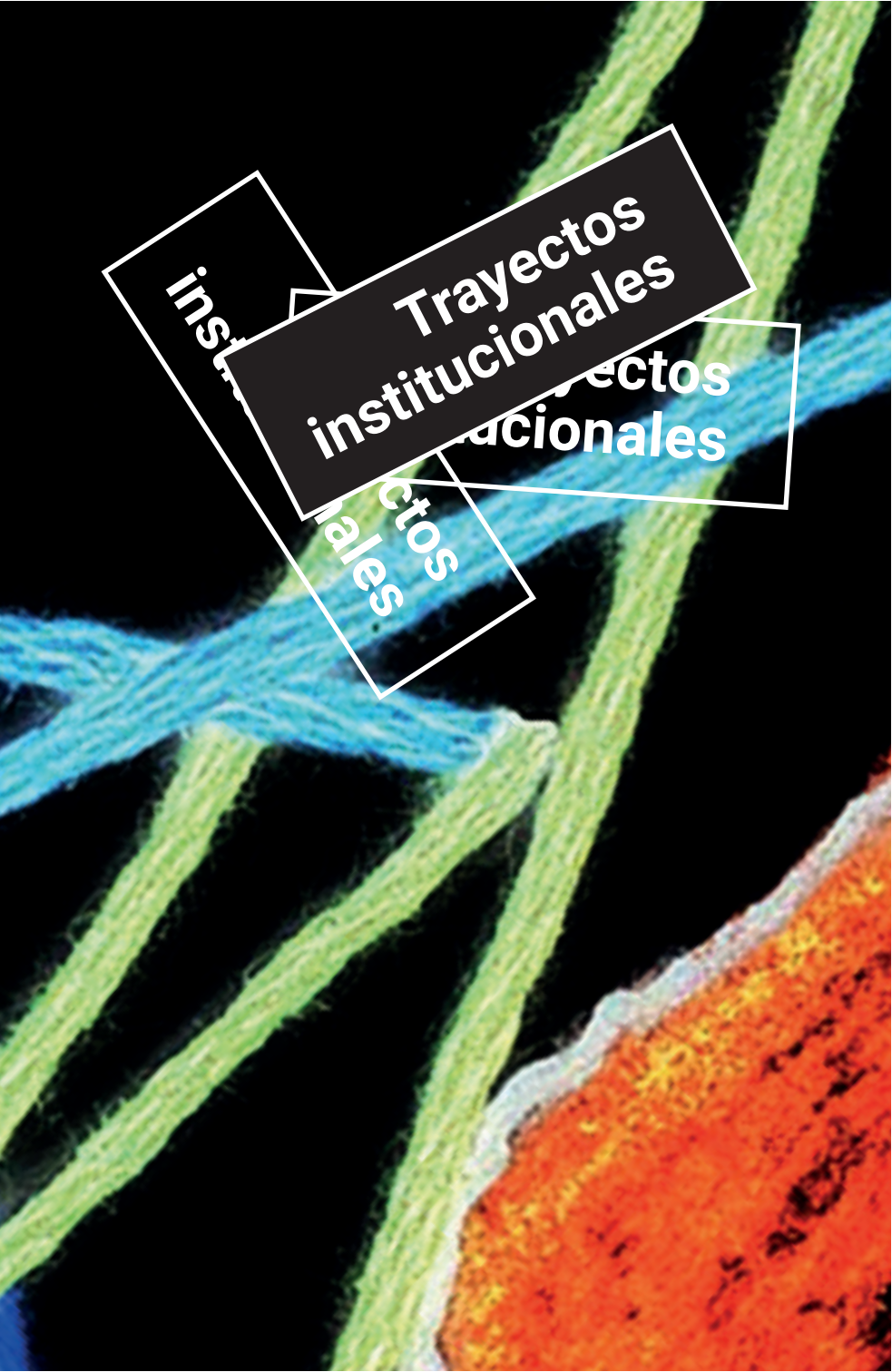


inst

Trayectos
institucionales

Trayectos
institucionales

Trayectos
institucionales



02. *El arte es una forma de conocer, no de hacer: entrevista con Luis Camnitzer*

Sofía Sienna Chaves

Universidad Autónoma Metropolitana¹

México · Uruguay



En 2019 asistí a la defensa pública de la tesis doctoral *Especulaciones y derivas frente al dilema presentado por una "Falsificación Original"* de Luis Camnitzer. Pero no se trataba de una instancia convencional. Para empezar, el evento tuvo lugar en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid, que en ese momento exhibía su retrospectiva *Hospicio de utopías fallidas*, abarcando seis décadas de trayectoria artística, que incluyen abordajes conceptualistas, acciones orientadas hacia el arte político y producciones centradas en el asunto de la educación y el aprendizaje. Por otro lado, la institución académica otorgante del grado, *Liberis Artium Universitas* (LAU), es una universidad nómada, porosa y anti-burocrática, fundada por el artista, investigador y curador español Isidro López-Aparicio. Además, la tesis fue resultado de un trabajo colectivo a partir de la provocación del envío de la firma de Camnitzer a un grupo de estudiantes invitados a "plagiar" al artista, participantes del proyecto titulado *Falsificación original*.



¹ Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), a través del programa Estancias Posdoctorales por México (2023).

En el fondo, el evento se presentaba como un despliegue para-institucional performático, altamente paradójico, crítico y movilizador. El ejercicio escénico lograba apropiarse de las estructuras, los formatos, los ritos académicos estabilizados, generando una instancia genuina de conocimiento, no mermada por su dimensión ficcional sino incluso potenciada por esta. A decir del fundador de la LAU, las universidades, en el marco del capitalismo académico, “han establecido procesos de control y explotación que implican la vampirización de la energía en un absurdo del micromérito y el credo del certificado”². Actualmente contamos con estructuras universitarias altamente burocratizadas y mercantilizadas que fomentan la simulación y el empobrecimiento del pensamiento en pos de la domesticación instrumental del saber. En este sentido, cabe mencionar que Camnitzer accedió a participar en el proceso para la obtención del grado, bajo la condición de que “en caso de una acreditación futura de la Universidad, el suscrito solicita que este título pierda vigencia y sea revocado”.³

Esta práctica, como otras que conocí antes y después a través de piezas, ensayos y conferencias de Luis Camnitzer, muestra su insistente compromiso político e intelectual con el cuestionamiento de la realidad y con la transformación social a través del arte y la educación. A pesar de los intentos por desafiar los mecanismos protagónicos de idolatría autoral –característicos de la sociedad individualista en general, y del arte institucional en particular– Luis Camnitzer es una figura clave para la educación

.....

2 López Aparicio en Museo Reina Sofía (2023) *Escuela perturbable 2*. Disponible en: <https://ladigitaldelreina.museoreinasofia.es/viewer/114013/?offset=#page=8&viewer=picture&o=share&n=0&q=>

3 *Idem.*

y el arte latinoamericanos. Son sus ideas, su experiencia vital y su praxis material, antes que su nombre como autor(idad), lo que nos lleva a entablar un diálogo y a incluir la entrevista en el presente libro.⁴

La posición de Luis Camnitzer se vuelve marca en el territorio, punto de referencia o hito en el paisaje. A su vez, su trayecto(ria) singular, caracterizado por el desmarque crítico y por la incomplicidad frente a lo dado, nos permite atisbar algunos periplos y pugnas de las últimas décadas en torno a la educación artística. La voz de Luis Camnitzer resuena a la hora de trazar esos *paisajes y recorridos*, que contribuyen tanto a mapear, como a problematizar colectivamente la investigación-creación en nuestro Sur.

Sofía Sienra Chaves (SSC): *Usted tiene una larga trayectoria como artista y educador. ¿Cómo fue su acercamiento a la docencia? ¿Qué lugar ocupaba en ese entonces la pregunta por el conocimiento artístico?*

Luis Camnitzer (LC) - Es una evolución larga, de unos setenta años, digamos. Yo entré a la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) en Montevideo, a los dieciséis años. Se trataba de una escuela muy académica y lo más moderno que había era a cargo de profesores que habían estudiado con André Lhote en París, hacían un postcubismo académico. Pero en escultura era más académico todavía: se empezaba copiando bustos romanos y cosas por el estilo. Eso, más o menos, me fue llevando a pensar en cómo debería ser una escuela, ¿cómo debería ser institucionalmente? Y, a través de los años siguientes, me fui metiendo en planes de estudio. Es decir, la idea no era enseñar, sino más bien pensar lo institucional.

⁴ Entrevista realizada el 21 de mayo de 2024 por Sofía Sienra, mediante comunicación electrónica.

Me fui a Alemania con la misión oficial de analizar planes de estudio, gracias a una beca para estudiar cultura en la Academia de Múnich. Cuando volví, había un nuevo grupo en la Asociación de Bellas Artes, también preocupado por los planes de estudio. Me integré a ese grupo y ya antes de que me fuera habíamos logrado que la Escuela saliera del Ministerio de Cultura y pasara a la Universidad. Esto nos dio cogobierno en la Escuela, lo cual es muy importante. Desarrollamos un plan de estudios, ocupamos la Escuela, logramos que todos los profesores se fueran o renunciaran. Luego se llamó a concurso, y la Asamblea de estudiantes eligió a tres de nosotros para concursar –no para ganar el concurso pero para salir de referencia a aquellos que venían de afuera y no tenían idea de qué estaba pasando o qué era lo que queríamos–. De todos modos, finalmente los tres ganamos el concurso, a través de un jurado independiente que reconoció la importancia del cambio del plan de estudio. Y fue ahí, a los veintiuno, cuando de golpe me enfrenté a la necesidad de enseñar, que era algo que nunca se me había ocurrido porque era muy tímido y tenía pánico de enfrentarme a la gente.

Entonces eso me obligó a pensar en ejercicios para los estudiantes, que se trataban –en mi caso era grabado– de deconstruir el grabado para que los estudiantes lo reinventaran y tomaran práctica. O sea que era un planteo bastante conceptual. Mientras mi arte era expresionista, estaba enseñando en términos de conceptualismo. Recién en el 66 quebré con el expresionismo y empecé a hacer lo que después se llamó “arte conceptual”, un título que nunca me gustó mucho, y el libro *Didáctica de la libe-*

ración. Arte conceptualista latinoamericano (2008) trata precisamente esa diferencia.⁵

De ahí en adelante, en realidad, para mí ya no había mucha diferencia entre hacer arte y enseñar. Cuando hacía una obra tenía intenciones pedagógicas, de transformación del público. Esa base la fui evolucionando hasta llegar a la conclusión de que el arte es una forma de conocer, no de hacer y que el hacer cosas es incidental. Es como si quisieras escribir un libro de ideas: tienes que escribirlo, pero la parte más importante son las ideas y no la escritura, y menos aún la caligrafía. En el arte te evalúan la caligrafía más que las ideas, y ese es un problema.

SSC - *¿Podría coincidir en que todo gesto educativo presupone algún tipo de investigación pedagógica más o menos explícita? ¿Se podría pensar en una investigación educativa basada en las artes? ¿O una investigación artística basada en lo educativo? ¿Qué puentes o vasos comunicantes reconocería entre estas?*

LC - De eso se trata, si estás pensando en términos de conocimiento. O sea, al pensar en términos de producción caemos en divisiones artesanales: evaluamos un cuadro como pintura o una escultura como escultura, y son compartimentos estancos. Aun cuando el arte evolucionó a formas más interdisciplinarias, sigue apoyado básicamente en la fabricación y no en la revelación de conocimientos nuevos. Y es cuando evaluás la historia del arte, los grandes maestros: todos esos son gente que trabaja virtuosamente y que tiene un elemento más que virtuosismo, algo que toca el conocimiento. Pero llegás a ese conocimiento a través de la evaluación artesanal.

⁵ Camnitzer, L. (2008) *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. Montevideo: HUM.

A mí me interesa más una idea nueva hecha torpemente que una idea vieja hecha bien. Entonces ahí se da vuelta el problema. Pero esto también implica que no hay una división entre arte y educación. Si estamos hablando de que el arte es un instrumento cognitivo, hay que empezar a discutir qué es la cognición. Y cuando discutís qué es la cognición, te das cuenta de que la educación tradicional está basada en la lógica, en la relación de causa y efecto, en secuencia de cuantificación, y que la fantasía aparece como un ruido en ese proceso. Pero es un ruido que es contribuido justamente por el arte.

Al hablar del conocimiento como un campo entero –no fragmentado en *fantasía*, por un lado, y en *cuantitativo* por otro–, te das cuenta de que la fantasía o la imaginación, desbordadas, sirven para evaluar y criticar aquello que es cuantificable y que, por lo tanto, son muy importantes. Porque el evaluar la cantidad desde la cantidad es un poco incestuoso, digamos. En cambio, si te salís de ese marco, de golpe estás entre lo posible y lo imposible, y ahí empezás a analizar críticamente: ¿por qué algo es imposible? Y una vez que lidiás con la imposibilidad, ves las causas de esa imposibilidad. Hay cosas que son realmente imposibles, así como hay otras que son imposibles porque hay ciertos intereses que no quieren que sean posibles.

Entonces la educación integral es cuantitativa, es cualitativa, es fantasiosa y es política. Porque en todo este juego también ubicás dónde está el poder: quién lo tiene, a qué intereses sirve y por qué no lo tenemos.

SSC - *Esto me recuerda a su conferencia de 2017⁶, en la que distingue tres figuras: el científico, el artista y el*

6 Conferencia en la Universidad de Málaga “El arte como forma de conocimiento”. Transcripción disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/75996641.pdf>

magos. Más que compartimentos estancos, podrían entenderse como tendencias epistemológicas de nuestra relación con las creencias y las explicaciones. ¿Podría ahondar en la complejidad de los discursos desde el arte y en cómo esta se vincula con la capacidad problematizadora y, en última instancia, con la creación de conocimiento en este ámbito?

LC - El asunto es que, como conceptualista, vengo de problematizar lo que hago y buscar una solución. Eso me llevó a querer escribir un libro sobre el pensamiento artístico (o *Art Thinking*), que se titula "*In-utilidad: el arte como educación*".⁷ Pero, en la medida que estuve escribiéndolo, me di cuenta de que no alcanza: no es un asunto de pensar. Porque pensar, en general, se reduce a pensar con palabras, y cuando trabajás con arte estás justamente explorando lo que las palabras no pueden describir. Estás tratando de ver qué pasa en el espacio que hay entre las palabras, de excavarlo y sacarlo; pero no lo podés poner en palabras porque matás esa experiencia.

Entonces yo hablo de la "artesanía plus" –no del arte plus– donde, aunque originalmente el arte viene de una historia artesanal, en realidad lo que lo hace arte no es la artesanía, sino ese "plus" que busca lo que no sabés y, a lo mejor, lo que nunca sabrás. A eso lo llamamos "misterio", que es una mala palabra en ciencia, pero que es inevitable. Mientras que cuando la ciencia se enfrenta a un misterio trata de revelarlo y eliminarlo, en el arte muchas veces tratás de mantenerlo, cuidarlo e incorporarlo a la actividad cotidiana para enriquecerla.

Hoy pienso que el arte es un instrumento secular para tratar el misterio. No se trata de delegar el poder a un

⁷ Camnitzer, L. (2024) *In_utilidad: el arte como educación*, Montevideo, Buenos Aires: Cruce Casa editora.

cura, a un sacerdote o a una estructura eclesiástica que llega con el dogma, y dice: “Esto es un misterio y hay que dejarlo ahí. Dios se encarga de eso”. Yo creo que el artista se encarga de eso, que no delega el poder. Eso no quiere decir que haya que destruir el misterio, sino ver cómo lo integramos al proceso del conocimiento. Pienso que todo el mundo tiene la libertad de mirar el mismo objeto o el mismo evento desde múltiples puntos de vista, algunos descriptibles en palabras y otros no. Algunos son experiencias que no son transmisibles, o que lo son a través de estímulos, pero no de palabras. Y ese es el campo del arte.

Ahí es de donde aparece el peligro de la inteligencia artificial, que está justamente en que trata de reducir todo a algoritmos y va amputando esa percepción de lo misterioso, que no es computable. ¿Y qué hacemos frente a eso? Ahí es donde la misión del artista tiene que ser reevaluada y redefinida. Yo no sé cuál es la respuesta, pero sé que el campo del arte es el antídoto contra la robotización.

SSC – *En su texto titulado **¿Es posible la enseñanza del arte?**⁸ analiza diferentes modelos educativos que históricamente se han aplicado en las academias de arte, incluidos los reformistas y los posacadémicos. Allí revisa una serie de supuestos y fines de la educación artística, entre ellos la idea de “transmisión” de capacidades y talentos, así como la concepción del sistema educativo como “filtro” destinado a destilar a unos pocos. A la luz de ese análisis ¿qué observaciones haría sobre la formación artística actual? ¿Qué lugar podría ocupar la investigación para las nuevas generaciones de artistas?*

⁸ En Camnitzer, L. (2010) *Arte, Estado y no he estado*. Montevideo: HUM.

LC - A mí me parece bien que un artista pueda articular lo que hace, mientras no agote lo que hace en esa investigación. Pero no sé, la palabra “investigación” está un poco vaga en todo esto, a lo mejor conviene otra. Por otro lado, a mí me interesa cada vez menos la educación artística. Lo que me interesa es romper la prisión de la educación normal, abrirla a la imaginación. Y si eso produce artistas profesionales o no, es secundario.

En cierto modo, eso va junto con no creer demasiado en la autoría. No me interesa si algo de Picasso no es de Picasso, o si es de Leonardo o de Juan Pérez. Lo que me interesa, en términos de conocimiento, es qué es lo que contribuye al proceso colectivo, cultural. Y, en la medida en que la autoría se mantiene, ese proceso de absorción colectiva se ve disminuido: queda localizado en el lugar geográfico del autor, y solo algunas partes pasan al consenso cultural, pero no todo, porque hay algo aprisionado por un nombre. En ese sentido, una vez que esa contribución termina siendo anónima y se olvida quién fue el autor, es cuando tiene su efecto total y puede ser desafiada para crear nuevos conocimientos. Es una cosa dinámica. Mientras tengamos una historia del arte basada en autores, ese proceso está frenado.

Entonces todo este contexto hace la palabra “investigación” un poco ambigua y complicada, porque para algunos la investigación de la historia del arte es justamente acumular los nombres, acumular las medidas de las obras, acumular las fechas, acumular quién pagó y todo este tipo de cosas. Es decir, los territorios cerrados de las disciplinas al servicio de una historia tradicional de objetos, que a mí no me parece muy importante.

Me parece importante cómo vemos colectivamente el mundo y cómo lo organizamos.

SSC - *Con el paso del tiempo, ¿ha llegado a pensar en otra definición de investigación? ¿Existen modos de investigar que no estén necesariamente ligados a los métodos y procedimientos del conocimiento científico?*

LC - En este instante a mí me interesa el “ciudadano creativo” y no el “ciudadano sumiso”. El ciudadano creativo puede estar dentro de una escala muy al principio o muy al final, pero no importa: lo que importa es que ese ciudadano ejerza su creatividad al máximo de lo que puede. Pero, al mantener la palabra “ciudadano”, quiere decir que ese individuo también tiene que ser responsable de lo que hace.

Esa responsabilidad implica información: información sobre sí mismo, información sobre la actividad e información sobre los posibles efectos. Y ahí se abre un proceso que es tanto de acumulación de datos –que es lo que la investigación tradicional entiende– como de mantener una coherencia ética que conduzca a una construcción social que tenga sentido, que sea positiva y ecuánime. O sea, que el poder esté distribuido equitativamente y no acumulado por algunos para explotar a otros.

SSC – *En los últimos años he notado una tendencia a incorporar la figura del “artista-investigador” y de la “investigación-creación” en los contextos institucionales de las artes. ¿Ha observado usted este fenómeno? ¿Existen antecedentes al respecto en América Latina?*

LC - En general, yo creo que un artista investiga. Cuando hicimos la reforma en la ENBA, en el fondo fue una reforma artesanal. O sea, mirando hacia atrás, ahora veo que lo que nos preocupaba era la división académica en las técnicas y lo que podríamos llamar “falta de investigación”. Me acuerdo de que conseguimos equipo de soldadura por primera vez en la historia de la Escuela, y que aplicábamos el soldador al yeso, a la piedra, a lo que

fuera. Es decir, estábamos investigando: ¿qué podemos hacer con esto? Aunque el sentido común te decía: “esto es una pérdida de tiempo, el soldador es para metal”.

Los ejercicios que hicimos fueron ejercicios cuestionadores, importantes para abrir la perspectiva y para no permitir que entres a través de prejuicios; que entres diciendo: “Yo quiero pintar”. ¡No! Tenías que pasar por un proceso en el que al final llegás a la conclusión que tenés que pintar porque no hay otra manera de hacer lo que querés que hacer. Y eso lo podemos llamar “investigación”. No lo llamábamos “investigación” entonces, pero era ese proceso educativo abierto.

Ahora sí hay una intención de entrar en el canon universitario, pero la palabra “investigación” tiene el peligro de ser un instrumento para darle credibilidad a la Escuela frente a otras facultades. El asunto es que yo no sé en qué medida es realmente una investigación deducida de la actividad artística, o si es una manera de decir: “Nosotros también investigamos”. Este problema lo tienen en muchas escuelas, no solo en América Latina, sino en todos lados. Siempre en el Departamento de Arte, la Escuela de Arte, dentro de una universidad, es la parte menor, descartable de la institución. Es la primera que recortan. Entonces necesitan afirmar una credibilidad para que no los toquen y necesitan una burocratización similar a los otros campos disciplinarios. Pero eso no es una buena idea.

SSC - *Si se hace por esa necesidad de legitimarse, entonces se vuelve una especie de simulacro.*

LC - Cuando dirigía el Departamento en mi Universidad, un día me llegó un formulario sobre “control de competencias” que era diseñado obviamente por los departamentos de “disciplinas duras” que no servían para las humanidades. Me acuerdo de que contesté que estaría encantado de llenar el formulario, pero que de momento

no estaba equipado para hacerlo, porque me faltaba una respuesta que la Administración tenía que darme y que era: ¿Cómo le enseño lo que es cursi a una persona cursi?

Les dije que, una vez que me contestaran esa pregunta, les daría todo el material que quisieran. Nunca más oí de ellos.

SSC – *A lo largo de su trayectoria ha transitado entre Uruguay y Estados Unidos. ¿Qué tensiones entre el contexto académico-artístico latinoamericano y el estadounidense destacaría a partir de esa experiencia?*

LC – En cierto modo, yo nunca me fui. Me fui físicamente, pero no mentalmente. Los primeros tres años de la reforma fueron muy fértiles y me nutrieron en lo que hice en Estados Unidos. Cuando en el 69 me llamaron en una universidad para organizar el Departamento de Arte de una institución nueva, apliqué lo que había aprendido en Montevideo.

El programa consistía en un primer año de “lavado de cerebro”, o sea, de deconstruir la estructura donde “por un lado, tal color, por otro tal volumen y por el otro las técnicas”. Era un curso entero para desarmar esa estructura y, una vez logrado, los estudiantes pasaban a un segundo nivel en el que tenían una relación tutorial con los profesores, en la que tenían que elaborar un problema artístico para resolver.

El proceso implicaba, por lo menos, un encuentro semanal, uno a uno con los estudiantes, para desafiar las propuestas que nos traían, hasta llegar a un punto en el que ambos –el estudiante y el profesor– entendíamos que, si no trabajaban en eso, iban a ser infelices. O sea, llegar a un punto de *necesidad* de tener que hacerlo. Y si en ese momento eso era un cuadro académico renacentista, bueno, está bien. El asunto empezaba cuando alguien ve-

nía diciendo: “yo quiero pintar paisajes”, y yo empezaba: “¿por qué?, ¿y por qué...?” Al final esa persona terminaba diseñando jardines. Así era el proceso.

Después venía el tercer período, que era más real, en donde el estudiante tenía que hacer un proyecto fuera de la Escuela. Sin la ayuda de la institución, tenía que lograr vender un proyecto y financiarlo. Otro ingrediente era una muestra personal en la universidad, para lo cual el estudiante tenía que preparar un catálogo, elaborar el texto para la prensa y encargarse de todo: el montaje, la curaduría, etc. Es decir, entraba en todas esas actividades que se entendían como parte de la profesión del artista.

Hoy por hoy lo haría distinto, pero en ese momento –te estoy hablando de los setenta– ese plan de estudios era novedoso. Incluso actualmente, cuando cuento lo que hacíamos hace medio siglo, dicen: “Eso aún no se hace, ¿no?”.

SSC – *¿Qué lugar puede ocupar la escritura en las artes? En particular, en las academias de arte se ha discutido mucho sobre la pertinencia de exigir un trabajo escrito final, y más ampliamente, sobre si los artistas deben escribir. ¿Cuál es su opinión al respecto?*

LC - Yo escribo cuando tengo un problema que tiene que estar resuelto escribiendo y no puede ser resuelto en otro medio. Entonces, desde el punto de vista del conocimiento, hay situaciones, temas, problemas o proyectos cuya presentación ideal obliga a usar un medio determinado. Si el mejor medio es pintar, no tiene sentido que yo trate de escribir, y si el mejor medio es escribir, no tiene sentido que trate de pintar. Ahora, la educación en general no permite eso, porque te enseña a pintar y después te las arreglás, o te enseña a escribir y después te las arreglás. No te enseña a conocer y después ver cuál es el mejor medio, y, si no existe, a inventar un medio nuevo.

Pero un medio no es el punto de partida: es el punto que te ayuda a formalizar lo que querés formalizar para poder comunicarte. Y eso a veces es escrito, a veces es pintado, a veces es esculpido, a veces una mezcla. No está pre-determinado: es una consecuencia de lo que tenés que hacer para lograr lo que querés lograr.

Entonces, a mí no me gusta que me llamen ensayista, crítico o curador. Soy un artista que entiende que su medio –o campo de desarrollo– es el conocimiento; es la forma en la que puedo manejarlo. Y hay momentos en que la mejor solución es curar una muestra de otros artistas; en otros, hacer una muestra personal; y en otros, organizar una muestra en la que incorpore al público.

SSC – *Para cerrar, quisiera hacerle una pregunta que puede parecer muy general, pero que se desprende de todo lo que hemos conversado: ¿qué es para usted el conocimiento?*

LC – Es una forma de procesar datos, de organizarlos y de darles un orden; o bien de desordenarlos para reordenarlos, o para mostrar lo que falta y tratar de encontrarlo. No es exactamente la respuesta epíloga ideal, pero es eso. Hay un neurobiólogo inglés que opina que nosotros lo único que hacemos es recibir un cierto grado de información, de estímulos, y lo organizamos. Que, en el fondo, nuestra noción de realidad es una alucinación que nos permite sobrevivir, pero no mucho más que eso. No tiene nada de absoluto. El conocimiento, en ese sentido, tampoco llega a lo absoluto, sino que es un mecanismo de sobrevivencia más o menos interesante. Desde mi punto de vista, te puede oprimir, porque el poder de organización te es dado; o te puede liberar, porque te enseña y nutre para ir organizando o desorganizando.